



**INSTITUTIONEN FÖR SPRÅK  
OCH LITTERATURER**

# **DEVINER, RÉSUMER OU PRÉDIRE ?**

Une étude sur les stratégies de lecture et leur rapport avec une épreuve de compréhension écrite en français chez un groupe de collégiens suédois

**Mia Broman Roux**

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Fr 1302. Självständigt arbete på fördjupningsnivå
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Christina Lindquist
Examinator:	Elisabeth Bladh

## Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Fr 1302. Självständigt arbete på fördjupningsnivå
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Christina Lindquist
Examinator:	Elisabeth Bladh
Nyckelord:	stratégies de lecture, lecture, compréhension écrite, français, langues étrangères, FLE

---

L'objectif de ce mémoire est de montrer un exemple de la relation entre la compréhension écrite en français et les stratégies de lecture employées par un groupe de collégiens suédois en huitième année. Nos questions de recherches sont de savoir quelles stratégies les élèves utilisent lorsqu'ils lisent en français et quels rapports existent entre les stratégies de lecture et les résultats obtenus à une épreuve de compréhension écrite. Le cadre théorique présente les recherches sur les différentes stratégies de lecture, les divergences entre lecteurs forts et faibles ainsi que la compréhension écrite dans une langue étrangère.

Pour collecter des données un questionnaire aux réponses fermées est utilisé. Les réponses sont mises en rapport avec les résultats d'une épreuve de compréhension écrite. Les résultats montrent que sept stratégies sont favorisées par les collégiens. Nous pouvons aussi montrer des rapports entre l'utilisation des stratégies de lecture et de bons résultats à l'épreuve. Les élèves forts favorisent des stratégies plus élaborées. Ils utilisent une plus grande quantité et variation de stratégies que les élèves faibles. De plus, nous pouvons voir qu'un élève se démarque des autres en ayant un niveau supérieur en compréhension écrite et en étant le seul à avoir obtenu la note A à l'épreuve.

Uppsatsens syfte är att visa ett exempel på förhållandet mellan läsförståelse av en fransk text och de lässtrategier som en grupp åttondeklassare använder. Våra forskningsfrågor är: vilka strategier använder eleverna när de läser på franska? och vilka samband finns det mellan lässtrategier och läsförståelse? Den teoretiska ramen består av litteratur om olika lässtrategier, skillnader mellan starka och svaga läsare samt läsförståelse på ett främmande språk.

Till datainsamlingen används en enkät med slutna frågor som analyseras tillsammans med resultaten från ett läsförståelsetest. Resultatet indikerar att eleverna föredrar sju strategier vilka används i större utsträckning. Studien visar också kopplingar mellan användningen av lässtrategier och goda resultat på läsförståelsetestet. De duktiga eleverna bemästrar mer utvecklade strategier, använder ett större antal strategier och varierar dem mer än de svaga eleverna. Dessutom särskiljer en elev sig från de andra i gruppen genom att ha en högre läsförståelsenivå och den enda som erhållit ett A på provet.

# Table des matières

1	Introduction.....	1
1.1	But et questions de recherche.....	2
2	Cadre théorique.....	3
2.1	Définitions des concepts.....	3
2.2	L'émergence de stratégies de lecture.....	4
2.3	Quinze stratégies de lecture.....	4
2.3.1	Préparation à la lecture.....	5
2.3.2	Prédire.....	6
2.3.3	Contrôler.....	6
2.3.4	Poser des questions.....	6
2.3.5	Connecter.....	7
2.3.6	Tirer des conclusions.....	7
2.3.7	Enquêter.....	7
2.3.8	Visualiser et organiser.....	7
2.3.9	Réfléchir à voix haute.....	8
2.3.10	Lire d'une manière sélective.....	8
2.3.11	Révéler l'information centrale.....	8
2.3.12	Focaliser sur la langue.....	8
2.3.13	Focaliser sur la structure des textes.....	9
2.3.14	Évaluer.....	9
2.3.15	Résumer.....	9
2.4	Les lecteurs forts et les lecteurs faibles.....	10
2.5	Compréhension écrite dans une langue étrangère.....	11
3	Méthode.....	14
3.1	Le choix de méthode.....	14

3.2	La sélection des sujets.....	14
3.3	Étude pilote.....	15
3.4	Le questionnaire.....	15
3.5	L'épreuve de compréhension écrite.....	16
3.6	Analyse des données.....	17
3.7	Critiques de la méthode.....	18
3.8	Considérations éthiques.....	18
4	Résultat.....	20
4.1	Les résultats de l'épreuve de compréhension écrite.....	20
4.2	Les stratégies utilisées toujours et souvent par élève.....	20
4.3	Les stratégies les plus couramment utilisées.....	21
4.4	La variation dans l'utilisation des stratégies.....	22
4.5	La quantité de stratégies utilisées.....	24
4.6	Les attitudes, la métacognition et la compréhension écrite.....	24
5	Analyse et discussion.....	27
6	Conclusion.....	30
	Références.....	32
	Appendices.....	34
	Appendice a : la liste des stratégies.....	34
	Appendice b : le questionnaire.....	35
	Appendice c : les réponses du questionnaire.....	39
	Appendice d : les points sur l'épreuve de compréhension écrite.....	42
	Appendice e : l'épreuve de compréhension écrite.....	43
	Appendice f : la lettre aux parents des participants de l'étude.....	45
	Appendice g : les calculs des séries de questions.....	46

# 1 Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère peut être divisé en quatre domaines : l'écriture, la parole, l'écoute et la lecture. Écrire et parler sont des activités productives, tandis qu'écouter et lire sont des actions réceptives. Cependant, il n'y a rien de passif dans la lecture qui est à la fois un processus cognitif, interactif et complexe (Tornberg, 2005). Qu'il s'agisse de lire dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère, il est toujours question d'une interaction entre le texte et le lecteur. Le but de la lecture n'est pas seulement la lecture en soi-même, mais aussi la réflexion sur ce qu'on lit (Westlund, 2012). Il est aussi important de reconnaître la signification d'un texte et d'identifier ses fonctions communicatives. La compréhension nécessite des habiletés sur plusieurs plans : « la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication » (Cuq, 2005, p. 157). Chaque situation de compréhension est spécifique compte tenu du nombre de variables qui la composent (Cuq, 2005). Pour comprendre, faire comprendre, communiquer et apprendre on utilise des stratégies différentes. La notion « stratégie » apparaît souvent dans le programme d'études suédois (*svenska läroplanen*). C'est une notion collective pour différentes méthodes ou actions dans la communication et dans l'apprentissage des élèves. Les stratégies peuvent être conscientes, inconscientes ou partiellement inconscientes, elles peuvent être planifiées ou spontanées ou sélectives (Skolverket, 2017).

En commençant à enseigner le français langue étrangère (FLE), durant l'automne 2017, nous avons trouvé que les élèves, en général, ont des difficultés à comprendre le contenu des nouveaux textes dans la langue étudiée. Il leur faut de l'aide et des discussions autour des textes pour atteindre un niveau de compréhension suffisant. Habituellement, les enseignants et les élèves travaillent ensemble avec la compréhension écrite. Il s'agit par exemple de regarder les images pour prévoir l'histoire, de poser des questions au texte ou de le résumer. Ce sont des exemples de différentes stratégies utilisées pour mieux comprendre un texte. Dans le programme d'études des langues étrangères (Skolverket, 2011), il est indiqué que les élèves suédois doivent acquérir la capacité à développer des stratégies linguistiques pour comprendre. Le but de l'apprentissage des stratégies de lecture est d'incorporer une répétition

de bonnes stratégies que les élèves peuvent utiliser de manière flexible et efficace (Roe, 2014). Plusieurs études montrent que l'enseignant joue un rôle important dans l'apprentissage de compréhension stratégique. Boonyaratapan (2000) indique aussi dans sa thèse que l'attitude de lire en français peut devenir plus positive avec un bon enseignement. Dans ce mémoire nous allons examiner les répertoires des stratégies de lecture utilisées par un groupe de collégiens suédois.

## 1.1 But et questions de recherche

L'objectif de ce mémoire est de montrer un exemple de la relation entre la compréhension écrite d'un texte en français et les stratégies de lecture employées par un groupe de collégiens suédois en huitième année. À cette fin les élèves répondront à un questionnaire portant sur leur utilisation des stratégies de lecture et passeront une épreuve de compréhension écrite. Choisir une épreuve de compréhension écrite nous permet de voir des rapports entre les stratégies de lecture définies dans le questionnaire et les résultats du test. Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Quelles stratégies de lecture les élèves utilisent-ils lorsqu'ils lisent en français ?
- Quels rapports existe-t-il entre les stratégies de lecture et les résultats obtenus à l'épreuve de compréhension écrite ?

## 2 Cadre théorique

Ce chapitre contient la présentation théorique où nous mettons en lumière les concepts utilisés dans cette étude et les recherches antérieures qui touchent à notre problématique. Nous traitons la littérature sur les différentes stratégies de lecture, les divergences entre les lecteurs forts et faibles ainsi que la compréhension écrite dans une langue étrangère. Nous avons aussi fait un arrière-plan historique montrant l'évolution des tendances importantes dans la recherche jusqu'à nos jours.

### 2.1 Définitions des concepts

#### **Stratégies de lecture**

Les stratégies de lecture sont toutes les actions que le lecteur entreprend pour favoriser la compréhension écrite (Roe, 2014).

#### **Compréhension écrite**

La compréhension écrite est la capacité à extraire et à créer du sens lors de la lecture et de l'interaction avec le texte (Bråten, 2008).

#### **Métacognition**

La capacité métacognitive est l'habilité à réfléchir consciemment sur nos propres processus mentaux (Westlund, 2012).

#### **Décodage**

C'est un processus de compréhension de texte qui commence avec les lettres, les phonèmes, les mots et se termine avec la formation des phrases qui donnent un sens au texte (Tornberg, 2005).

#### **Approche « top-down » (du haut vers le bas)**

Avec cette manière d'approcher un texte le lecteur cherche la cohérence du texte en utilisant ses connaissances antérieures et son expérience sur le monde et les textes en général (Lundquist, 1998).

### **Approche « bottom-up » (du bas vers le haut)**

C'est une manière d'approcher un texte qui commence avec les plus petits éléments du texte pour se terminer avec une compréhension des phrases et ensuite le texte en entier (Lundahl, 1998).

## **2.2 L'émergence de stratégies de lecture**

La compréhension écrite a longtemps été considérée comme un processus de décodage de la langue. Cette vue a dominé jusqu'au milieu du 20ème siècle. Ce n'est qu'aux années 60 que les chercheurs ont commencé à voir la lecture comme une activité de compréhension linguistique. Les connaissances préalables des élèves et le contexte sont devenus deux éléments importants pour comprendre un texte. On pensait que c'était la recherche du sens qui motivait le lecteur et pas seulement le décodage (Strømsø, 2008).

Une décennie plus tard, les chercheurs ont compris que lire était apprendre de nouvelles choses. L'accent a alors été mis sur la relation entre les connaissances déjà disposées et les connaissances acquises en lisant un texte. Ils ont aussi commencé à étudier à quel point les lecteurs étaient conscients de leurs processus de compréhension. Cette recherche est liée à l'école cognitive qui se concentre sur des phénomènes tels que la perception, l'apprentissage et la mémoire. Ensuite, la recherche s'est orientée sur comment le lecteur stocke l'information lue dans sa mémoire ainsi que sa façon de travailler avec le texte. C'est à cette époque-là que les notions de stratégies de lecture et de métacognition ont reçu une place centrale dans la recherche de compréhension écrite (Westlund, 2012 ; Strømsø, 2008).

## **2.3 Quinze stratégies de lecture**

Il existe de nombreuses façons de catégoriser les stratégies de lecture. Selon Roe (2014), il est même impossible de les toutes déterminer. Pourtant, il peut être utile de décrire les stratégies considérées comme étant les plus centrales, chose que Roe a fait dans un aperçu (tableau 1) en se référant à quatre études antérieures. Dans le modèle réciproque, il existe quatre stratégies de lecture. Il a été présenté pour la première fois par Palinscar et Brown (1984). Duke et Pearson (2002) ont proposé dans leur étude six stratégies qu'ils considèrent importantes. Le



troisième modèle a été développé par McLaughlin et Allen (2002). Ils ont trouvé adéquat de travailler avec huit stratégies. Braunger et Lewis (2006) se concentrent particulièrement sur les stratégies qui conduisent à un bon apprentissage. Le tableau 1 ci-dessous résume les quinze stratégies de lecture que les chercheurs ont trouvé importantes dans leurs études. Certaines stratégies sont abordées dans plusieurs études. Une description des quinze stratégies est présentée après le tableau 1.

Tableau 1. Un aperçu des stratégies de lecture de quatre modèles différents (Roe, 2014)

Les stratégies	Les modèles			
	McLaughlin & Allen	Braunger & Lewis	Le modèle réciproque	Duke & Pearson
Préparation à la lecture	•			
Prédire		•	•	•
Contrôler	•	•		
Poser des questions	•	•	•	•
Connecter	•			
Tirer des conclusions		•		
Enquêter			•	
Visualiser et organiser	•			•
Réfléchir à voix haute				•
Lire d'une manière sélective		•		
Révéler information centrale		•		
Focaliser sur la langue	•			
Focaliser sur la structure des textes				•
Évaluer	•			
Résumer	•	•	•	•

### 2.3.1 Préparation à la lecture

La préparation à la lecture s'effectue avant de commencer à lire. Il s'agit d'identifier les objectifs de la lecture et de quel type de texte il est question. Cette stratégie met également l'accent sur la motivation. Les élèves doivent savoir pourquoi ils devraient lire le texte choisi et le lier à leurs connaissances et à leur curiosité. Une bonne façon de préparer la lecture est de faire appel aux connaissances et expériences préalables. Il est aussi question d'avoir un aperçu du texte et d'utiliser les informations contenues dans la forme et la structure du texte (Roe 2014 ; Bianco, 2016).

### **2.3.2 Prédire**

Prédire ce qui devrait arriver dans un texte peut être une préparation à la lecture, mais cela peut aussi être une stratégie utilisée pendant la lecture. Les attentes du lecteur par rapport à l'action du texte peuvent être basées sur les connaissances préalables ou sur ce qui a été précédemment lu. Ces attentes rendent la lecture plus focalisée, motivée et active. La motivation réside dans le fait d'avoir raison ou tort sur le cours des événements dans l'histoire. Cette stratégie fonctionne bien avec des nouveaux textes qui contiennent des indices de ce qui va arriver plus tard dans l'histoire (Roe, 2014).

### **2.3.3 Contrôler**

Contrôler sa propre lecture est la stratégie la plus compréhensive de toutes. Elle touche aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension et sert comme contrôle de qualité de toutes les autres stratégies. Cela signifie de toujours être conscient de ce qui se passe pendant la lecture et de savoir si le texte a été compris ou pas. Il s'agit donc d'avoir une capacité métacognitive. La question centrale à poser est si le texte lu a été compris. Si la réponse n'est pas claire, le lecteur a besoin de trouver des stratégies explicatives pour trouver les difficultés. Le texte est-il trop dur ? Le sujet est-il inconnu ? Le texte a-t-il été lu sans concentration ? (Roe, 2014 ; Bianco, 2016).

On devrait non seulement être capable de raisonner autour de sa propre pensée, mais aussi être habile de changer la manière de réfléchir lorsque la mauvaise stratégie est utilisée. Le lecteur doit réfléchir activement au cours de la lecture. C'est alors que les stratégies s'unissent à la capacité métacognitive (Westlund, 2012).

### **2.3.4 Poser des questions**

Poser des questions au texte est une stratégie efficace pour contrôler la compréhension. C'est une stratégie qui peut être employée avant, pendant et après la lecture. Elle est également incluse dans les quatre modèles de stratégies de lecture. Les lecteurs doués posent souvent des questions au texte à la fois consciemment et inconsciemment. Il y a de nombreuses raisons de poser des questions au texte, par exemple, pour l'information, pour comprendre de quoi parle le texte ou pour formuler des hypothèses (Roe, 2014).

### **2.3.5 Connecter**

Connecter est une stratégie avec laquelle on corrèle le texte lu à ses propres connaissances et expériences ainsi qu'aux expériences de lecture précédentes. La stratégie permet à la fois de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propres du lecteur. Il peut également être question de trouver une connexion entre différentes parties du texte. La stratégie est souvent utilisée de manière complètement automatique mais aussi activement si le lecteur pense en termes de : cela me rappelle quelque chose, je sais quelque chose à propos de ça ou je me sentais aussi comme ça. C'est une stratégie pour aller au-delà du texte (Bianco, 2016 ; Roe 2014).

### **2.3.6 Tirer des conclusions**

Un texte contient rarement toutes les informations nécessaires à la compréhension. Afin de donner un sens au texte, il est nécessaire d'utiliser ses connaissances et expériences préalables. Cette stratégie est similaire à l'interprétation. Tirer des conclusions est souvent quelque chose que l'on fait automatiquement similaire à la stratégie connecter. Cependant, trouver une connexion est souvent un effort plus actif (Roe, 2014).

### **2.3.7 Enquêter**

Enquêter veut dire résoudre des problèmes qui apparaissent pendant la lecture. Donc, il est avant tout nécessaire de comprendre qu'un problème s'est posé. C'est une stratégie pour des lecteurs conscients qui vérifie et enregistre constamment s'ils comprennent le contenu du texte. Les problèmes peuvent être résolus en relisant la phrase ou le paragraphe, soit en lisant à voix haute ou en posant des questions aux textes (Roe, 2014).

### **2.3.8 Visualiser et organiser**

Visualiser signifie qu'on utilise les images réelles qui existent dans le texte ou qu'on crée activement ses propres illustrations. Être capable de fermer les yeux et de voir le contenu pour son regard intérieur facilite souvent la compréhension écrite. La stratégie permet d'organiser le contenu et de le rendre plus clair. Les textes complexes apparaissent plus simples sous forme illustrative. Le texte est verbal et abstrait, tandis qu'une image est concrète et visuelle.

Une représentation visuelle présente le texte tout en donnant au lecteur une nouvelle version du contenu (Roe, 2014).

### **2.3.9 Réfléchir à voix haute**

Lorsque le texte est difficile à comprendre, il est parfois utile de lire le texte à voix haute. Cela contribue à la concentration et aide à expliquer comment le texte est structuré. Beaucoup d'élèves lisent sans réfléchir au propos du texte. En lisant sans réfléchir, il est facile de manquer des détails importants ou de tirer des mauvaises conclusions (Roe, 2014).

### **2.3.10 Lire d'une manière sélective**

La lecture sélective permet aux élèves de voir les parties du texte qui peuvent être lues superficiellement, celles qui doivent être lues plus attentivement et celles qui doivent être relues. Si les élèves possèdent cette capacité, la lecture devient plus efficace. La stratégie est avantageuse quand il s'agit de trouver l'information la plus importante ou spécifique dans un texte. Elle a donc beaucoup en commun avec celle qui suit ci-dessous (Roe, 2014).

### **2.3.11 Révéler l'information centrale**

Cette stratégie consiste à trouver le plus central dans le texte. Il est important de pouvoir trouver différents types d'information et de l'organiser logiquement. Afin d'obtenir le plus central, on peut résumer, souligner, faire des cartes mentales ou écrire des mots-clés. Pour trouver la chose la plus importante, il est utile de lire le texte rapidement (Roe, 2014).

### **2.3.12 Focaliser sur la langue**

Il existe une relation étroite avec la compréhension et la connaissance des mots. Un seul mot peut rendre une phrase incompréhensible. Les mots inconnus prennent plus de temps à décoder. Un décodage lent influence le flux de lecture et la compréhension d'une manière négative. Les élèves ayant d'autres langues maternelles que celle de l'enseignement ont des difficultés particulières à cet égard (Roe, 2014). Il existe également quelques obstacles qui rendent le décodage plus difficile dans une langue étrangère. Ceci s'applique également aux étudiants qui généralement sont doués pour décoder. Les problèmes sont liés aux aspects suivants :

- Le vocabulaire est trop limité.
- L'étudiant n'a pas les compétences de base nécessaires (syntaxe, structure du texte, etc.).
- L'étudiant est incapable d'utiliser des stratégies de lecture (Lundahl, 1998).

### **2.3.13 Focaliser sur la structure des textes**

Lorsque les élèves se concentrent sur la structure, ils comprennent mieux. Il est préférable de se concentrer sur la structure du texte avant la lecture. Un texte bien structuré a généralement différents marqueurs qui aident à promouvoir la compréhension. Si les élèves sont conscients de la manière dont la forme et le contenu sont liés, ils peuvent en bénéficier dans leur propre compréhension.

Pour que ce soit une bonne stratégie, les étudiants doivent avoir appris comment les différents textes sont structurés en termes de titres, de préambule, d'illustrations, de figures, de table des matières, ainsi que l'ordre dans laquelle le texte est racontée (Roe, 2014).

### **2.3.14 Évaluer**

Tous les textes sont écrits avec une intention particulière par exemple divertir, apprendre, informer ou influencer. Quand on évalue un texte, on utilise des outils critiques et analytiques qui créent une conscience du texte. Cela influence positivement les compétences en lecture. L'évaluation doit être basée sur la connaissance de ce qui rend un texte bon. Les élèves doivent savoir ce qui distingue les textes dans les différents genres et les méthodes que les auteurs utilisent pour faire passer leur message. C'est une stratégie de lecture qui va bien au-delà de la compréhension du texte qui nous aide à prendre part à la société autour de nous (Roe, 2014).

### **2.3.15 Résumer**

Résumer, c'est faire une synthèse de tout le contenu. Il s'agit de séparer le plus important du moins important, puis de créer une version courte du texte original. Généralement, les élèves trouvent cette stratégie dure, mais une fois qu'ils l'ont apprise, la lecture fonctionne mieux. Ils se souviendront aussi plus facilement de ce qu'ils ont lu (Roe, 2014).

Ces quinze stratégies de lecture servent de point de départ théorique et méthodologique pour notre mémoire. Certaines stratégies ont des sous-catégories qui, en elles-mêmes, sont des stratégies, d'autres se fondent les unes sur les autres et peuvent être perçues comme similaires. Nous avons choisi de les présenter en conformité avec Roe (2014). Les stratégies seront utilisées lors de l'analyse et de la discussion des données ainsi qu'en faisant le questionnaire. Le sous-chapitre suivant décrit les différences entre un lecteur fort et un lecteur faible ainsi que les stratégies qu'ils utilisent.

## 2.4 Les lecteurs forts et les lecteurs faibles

Lire activement caractérise un bon lecteur, ainsi qu'utiliser sa capacité métacognitive d'une bonne manière. Selon Bråten (2008) il est facile de croire qu'un bon lecteur comprend un texte instantanément, mais ce n'est pas le cas. Les lecteurs sont très actifs lorsqu'ils lisent et utilisent différentes stratégies tout au long de la lecture. Ils sont conscients du fait que de bonnes connaissances de base affectent la compréhension. Le résultat d'une étude de Ekelund (2010) montre qu'il existe un rapport évident entre l'utilisation de stratégies de lecture et de bons résultats dans une épreuve écrite en suédois pour la neuvième année d'études. Les collégiens qui ont réussi à l'épreuve sont des lecteurs actifs qui utilisent des stratégies dans une plus large mesure que les autres élèves ainsi que des stratégies plus élaborées et structurées. Habituellement, ces élèves connectent aux connaissances antérieures avant de commencer à lire et comparent ce qu'ils lisent avec ce qu'ils ont lu plus tôt en activant leurs propres expériences.

Dans l'étude de Ekelund (2010), il y a également un rapport entre ne pas employer de stratégies de lecture et échouer à l'épreuve de compréhension écrite. Les collégiens qui n'atteignent pas les objectifs sont des lecteurs plus passifs et utilisent moins de stratégies que les autres élèves. Ils s'attachent aux détails et ne voient pas le contexte. De plus, ils manquent de confiance en leur capacité. Un quart des élèves n'utilisent aucune stratégie de lecture.

Tornberg (2012) réfère à une étude de Hosensfeld (1984) qui montre que les lecteurs faibles se retrouvent souvent dans l'approche « bottom-up ». Ils travaillent avec les textes mot par mot, tandis que les lecteurs doués utilisent les stratégies plus élaborées :

- Ils utilisent leur connaissance du monde.
- Ils devinent la signification des mots en fonction du contexte.
- Ils lisent sans vérifier les mots individuellement.
- Ils utilisent des images.
- Ils utilisent des connaissances syntaxiques.
- Ils évaluent leurs estimations pour voir si elles sont raisonnables dans le texte.

En ce qui concerne les lecteurs doués, Westlund (2012) ajoute qu'ils utilisent les stratégies sans y penser. S'ils ne comprennent pas un texte, ils essaient une autre stratégie. En cas de problèmes de compréhension, ils essaient aussi de relire, de lire à voix haute ou de se demander s'ils manquent trop de connaissances sur le sujet. En revanche les lecteurs faibles ont, selon Westlund, du mal à distinguer ce qui est important dans un texte et ont également des problèmes à résumer le message principal du texte. Une mauvaise compréhension peut être due à des stratégies inappropriées, par exemple deviner la signification des mots. Ils ont également une tendance à ne pas avoir une attitude positive vis-à-vis de la lecture parce qu'ils manquent à la fois d'envie et de motivation pour lire (Westlund, 2012).

## 2.5 Compréhension écrite dans une langue étrangère

En lisant dans une langue étrangère, l'interaction entre le texte et le lecteur est basée sur l'expérience et les connaissances personnelles, l'habitude de lire, la motivation et la capacité à lire dans la langue maternelle (Lundahl, 1998). Les stratégies de lecture sont étroitement liées à la motivation et à l'estime en soi. Une faible motivation ou une faible estime en soi peuvent rendre impossible l'utilisation efficace des stratégies de lecture. Souvent, on ne sait pas que des textes différents nécessitent des stratégies de lecture différentes (Westlund, 2012).

Tornberg (2015) souligne qu'il est important que les élèves qui apprennent une langue étrangère ne restent pas bloqués dans une compréhension textuelle mot à mot. La compréhension écrite n'est pas la même chose que la traduction. Les élèves doivent se focaliser sur des mots déjà connus, au lieu de se concentrer sur de nouveaux mots. Ils devraient à la place deviner la signification à partir du contexte, d'autres langages ou des conditions préalables. Selon Tornberg, il est important, le plus tôt possible, d'enseigner aux

élèves à utiliser leurs connaissances préalables, qui peuvent être de différentes sortes. Celles qui sont liées à la langue se trouvent ci-dessous :

- connaissances dans la langue étudiée
- connaissances dans d'autres langues
- connaissances des éléments formant les mots
- connaissances de la formation des mots<sup>1</sup>
- connaissances de la construction des phrases

Et celles qui n'ont pas de rapport linguistique :

- connaissances du sujet
- connaissances du type de texte
- compréhension du contexte
- capacité à interpréter les chiffres et les images (Tornberg, 2015)

Une étude dans le projet de STRIMS (*strategier vid inlärning av moderna språk*) qui signifie les stratégies pour apprendre les langues étrangères, trouve aussi que les connaissances préalables sont essentielles à la compréhension. Ce projet de recherche suédois a eu comme but d'étudier comment les élèves suédois pensent et quelles stratégies ils utilisent lorsqu'ils travaillent avec différentes tâches en langues étrangères (Bergström, Håkanson, Tronberg et Öman, 2000). Les élèves dans l'étude avaient entre 12 et 19 ans et étudiaient l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou le français. Ce sont les quatre langues étrangères habituellement enseignées dans les écoles suédoises. L'étude visait entre autres à déterminer comment les élèves absorbent un texte inconnu et identifier les stratégies utilisées pour comprendre de nouveaux mots et expressions. Les chercheurs ont trouvé que la compréhension préalable est souvent cruciale pour comprendre un nouveau texte. Plus il y a de connaissance préalable dans un domaine, meilleure est la compréhension. En utilisant des stratégies de lecture appropriées, les élèves peuvent devenir des lecteurs plus efficaces, les chercheurs en ont obtenu la preuve dans leur étude. En plus, ils ont constaté que les élèves changent entre les

---

<sup>1</sup> Nous trouvons qu'il y a une ambiguïté entre « connaissances des éléments formant les mots » et « connaissances de la formation des mots ». Nous pensons que la première notion vise à connaître les morphèmes tandis que la deuxième se réfère à la grammaire.



approches « top-down » et « bottom-up » d'une façon souvent réussie. Lundahl (1998) constate que les élèves qui ont des difficultés à utiliser « top-down » ont probablement un manque de capacité de décodage.

Nilsson (2007) fait référence à une étude de Stevenson, Schoonen et Glopper (2003) axée sur les stratégies de compréhension en néerlandais langue maternelle et en anglais langue étrangère. Ils ont trouvé que les lecteurs utilisent des stratégies de contrôle en langue étrangère plus souvent que dans leur langue maternelle parce qu'il y a plus souvent des difficultés dans un texte en langue étrangère. C'est plus dur de lire efficacement dans une autre langue car il faut mettre beaucoup d'énergie dans la compréhension des mots inconnus. Les lecteurs attachent plus d'importance au traitement du vocabulaire du texte en langue étrangère qu'en langue maternelle, par exemple en traduisant des passages du texte. Face aux difficultés, les lecteurs se concentrent souvent directement sur les éléments difficiles plutôt que de prendre en compte un contexte plus global. Ils se focalisent sur les obstacles au lieu de se concentrer sur le contenu du texte.

### 3 Méthode

Dans ce chapitre, nous expliquons le travail méthodologique qui implique le choix de méthode, la sélection des sujets ainsi que l'exécution du questionnaire et l'analyse des données. La méthode choisie est aussi discutée et remise en question. Dernièrement, nous prenons en compte les principes éthiques de la recherche.

#### 3.1 Le choix de méthode

Dans le choix de la méthode, nous avons longtemps hésité entre qualitative et quantitative. Nous avons, par la suite, appris que toute recherche a une dimension qualitative consistant à identifier des catégories conceptuelles qui forment des unités significatives. Mais, la recherche a aussi une dimension quantitative quand il s'agit de mesurer l'échelle ou la fréquence de ces unités (David et Sutton, 2016). Notre démarche s'est développée dans cette façon de penser ; elle est à la fois qualitative et quantitative. Elle est qualitative parce que nous avons comme but d'examiner les stratégies utilisées par un groupe de collégiens spécifiques. Le nombre d'informant est aussi très faible. Cependant, la méthode de collecte de données et la présentation des résultats sont quantitatives puisque nous avons utilisé un questionnaire avec des réponses fermées et présenté nos résultats sous forme de tableaux et de diagrammes. C'est une méthode qui est adaptée au but de recherche.

#### 3.2 La sélection des sujets

Les sujets de l'étude ont été choisis d'une manière non aléatoire. Pour nous, ils ont été facilement disponibles puisque nous les rencontrons fréquemment. Chercher les participants à portée de main est appelé un échantillon de convenance (Troost, 2016). Cet échantillon consiste en une classe de français comprenant neuf élèves en huitième année dans un collège suédois. Tous les collégiens ont étudié le français depuis la sixième année à l'exception d'un qui avait étudié une autre langue auparavant. Dans l'analyse, nous avons divisé les sujets de l'étude en deux groupes selon leurs résultats à l'épreuve de compréhension écrite (chapitre 3.6).

### 3.3 Étude pilote

Avant de distribuer le questionnaire aux sujets de l'étude, nous avons fait une étude pilote à laquelle sept élèves en huitième année avec différents niveaux en français ont participé. Elle s'est déroulée au mois de février 2018 et avait comme but de voir si les questions étaient compréhensibles pour le groupe visé ainsi que de découvrir s'il fallait rajouter une cinquième option de réponse qui dans ce cas serait « je ne sais pas ». Quatre élèves ont répondu à une version du questionnaire avec la cinquième option. En regardant leurs réponses et leurs commentaires, nous avons pris la décision de ne pas inclure la cinquième option. Nous avons l'impression que les collégiens avaient du mal à voir la différence entre l'option « jamais » et l'option « je ne sais pas ». Quand il s'agit de la compréhension des questions, nous avons dû faire quelques changements, surtout dans les questions 26 à 28 qui apparemment étaient difficiles à comprendre (appendice b).

### 3.4 Le questionnaire

Pour la collecte des données nous avons utilisé un questionnaire (appendice b) qui comprend 31 questions. Toutes sauf trois sont des questions fermées avec quatre options de réponse auxquelles il est seulement possible de choisir une option de réponse. Notre questionnaire a été distribué aux sujets de l'étude au mois de mars 2018 pendant un cours de français. Il a pris environ 20 minutes à remplir.

Tout d'abord, avec la question 1, nous avons demandé aux participants d'indiquer leur nom. Normalement, les questionnaires sont anonymes, mais comme les réponses devaient être liées aux résultats du test de compréhension écrite, ces questionnaires nécessitaient d'être nommés. Lors de la présentation des résultats, les élèves sont complètement anonymes. En ce qui concerne les questions 2 à 8, les participants donnaient leur attitude à l'égard de la lecture et la compréhension en français. Les questions 9 à 29 portaient sur les différentes stratégies qu'ils pouvaient utiliser lorsqu'ils lisaient en français. Parmi ces questions, nous en avons eu une avec une réponse ouverte pour demander de quelle langue ils prenaient l'aide. Les questions 30 et 31 portaient sur leur propre perception de comment ils utilisent les stratégies. Avec la dernière question nous demandons si les collégiens avaient quelque chose à rajouter.

Les questionnaires sont basés sur notre cadre théorique. Lors de la construction des questions, nous avons donc la théorie en tête mais aussi les participants. Nous avons utilisé un langage courant, simple, conséquent, sans négations ou formulations trop longues (Trost, 2016). Au début, nous avons pensé à avoir plus de questions ouvertes mais nous avons changé d'avis pour plusieurs raisons. Premièrement, le questionnaire aurait été trop long devenu long et les questions ouvertes auraient demandé trop de temps. De plus, Trost (2016) déconseillent fortement ce type de questions dans un questionnaire. Il est difficile de traiter ce type de matériel et les réponses ont souvent des dimensions multiples.

### 3.5 L'épreuve de compréhension écrite

L'épreuve de compréhension écrite (appendice e) a pris beaucoup de temps à trouver et en particulier à choisir pour qu'elle soit appropriée au niveau de français des participants et à l'étude elle-même. En cherchant, nous avons pris en compte les habiletés en français des participants. Nous voulons trouver une épreuve dans laquelle il y avait des questions variées qui testaient la compréhension écrite des élèves de différentes façons. Nous avons considéré de faire le test nous-même, mais comme nous en avons finalement trouvé un qui nous convenait bien, nous n'en avons pas eu le besoin. L'épreuve a été récupérée dans un groupe sur Facebook dans lequel nous sommes membre. Ce groupe s'adresse aux enseignants français.

Pendant un cours de français au début de mois de mars, les collégiens ont passé l'épreuve de compréhension écrite. Ils l'ont fait quelques jours avant l'exécution du questionnaire. Elle a pris approximativement 40 minutes à faire. L'épreuve de compréhension écrite est conçue comme un courriel adressé à une personne qui ira à un voyage de langue en France.

L'expéditeur de la lettre est le garçon de la famille dans laquelle le récepteur du courriel habitera pendant son séjour en France. L'épreuve de compréhension écrite consiste en 6 questions. En corrigeant, nous avons consulté les tests nationaux en français qui ont servi comme directives approximatives.

### 3.6 Analyse des données

Premièrement, nous avons corrigé les épreuves de compréhension écrite (appendice e) et compilé les réponses du questionnaire en pourcentage dans des tableaux, un pour chaque question (appendice c). Ensuite nous avons essayé de trouver des réponses à nos questions de recherche. Nous avons étudié les collégiens individuellement, mais aussi en deux groupes, un des élèves ayant les notes A et C (groupe fort) et un autre des élèves ayant la note E (groupe faible).

Pour obtenir un outil d'analyse, nous avons catégorisé certaines questions en trois séries. Les questions ayant quatre réponses possibles, nous avons ainsi associé un score allant de la valeur un jusqu'à la valeur quatre à ces réponses. Pour chaque série les scores des réponses donnés par chaque élève ont alors été ajoutés pour obtenir une valeur unique pour chaque série et élève. Les calculs sont dans l'appendice g. Pour chaque série nous avons établi une échelle à trois catégories allant du plus négatif au plus positif selon le tableau ci-dessous :

Tableau 2. Catégorisation des questions

L'attitude (questions 2 à 4)	La compréhension écrite (questions 6 à 8)	La métacognition (questions 29 et 30)
Moins positif	Niveau inférieur	Moins conscient
Assez positif	Niveau intermédiaire	Assez conscient
Très positif	Niveau supérieur	Très conscient

La question 5, qui était censée appartenir dans la série de question concernant la compréhension écrite, a été retirée de notre analyse. Nous avons réalisé, rétrospectivement, qu'elle pouvait être interprétée de deux façons, ce que nous croyons avoir eu lieu vu les réponses des collégiens.

Avec les autres questions, qui parlaient des différentes stratégies de lecture, nous avons construit un tableau et des diagrammes pour montrer comment les stratégies étaient utilisées par les collégiens. Pour rendre le tableau et les diagrammes plus gérables nous avons nommé les stratégies de A à R (appendice a). À ces questions, les sujets de l'étude pouvaient répondre « toujours », « souvent », « parfois » ou « jamais ». Nous avons choisi de nous concentrer sur les réponses « toujours » et « souvent » car elles fournissent un résultat intéressant.

### 3.7 Critiques de la méthode

Étant donné que l'échantillon est petit, les résultats de notre étude ne peuvent pas être généralisés. Notre question de recherche n'est pas de savoir quelles sont les stratégies de lecture utilisées par les élèves en huitième année en général, mais bien de connaître quelles sont les stratégies favorisées par le groupe d'étude. Nous sommes également conscients du fait que notre perception des collégiens peut colorer l'interprétation et les conclusions. Avec un petit échantillon, il est plus difficile d'ignorer l'individu derrière les réponses.

La probabilité que les réponses au questionnaire soient les mêmes dans une étude répétée est assez élevée puisqu'un questionnaire aux questions fermées augmente la fiabilité. Il est toutefois possible que des facteurs tels que la forme du jour, la concentration et la motivation puissent entraîner des différences dans les résultats du questionnaire ainsi que les résultats obtenus à l'épreuve de compréhension écrite.

Nous nous demandons si les questions pourraient être formulées différemment. Les questions sont conçues d'après la théorie et ont été faites aussi simples que possible pour éviter les malentendus. À cette fin, une étude pilote a été menée. Nous pensons que le questionnaire a servi son but, mais nous trouvons qu'il aurait été approprié de compléter le questionnaire avec des interviews qualitatives pour approfondir l'étude.

### 3.8 Considérations éthiques

Les quatre principes éthiques de Vetenskapsrådet (2002) ont été considérés et suivis dans ce mémoire. « L'exigence d'informer » (informationskravet), le premier principe, signifie que le chercheur doit informer les participants de leur mission dans le projet et des conditions de leur participation. Il doit également être indiqué que la participation est volontaire et que les participants ont le droit d'interrompre quand ils le veulent. Nous avons clairement expliqué aux élèves l'objectif de l'étude et leur rôle dans celle-ci. L'université de Göteborg a également été mentionnée. Ils voulaient tous participer et personne ne s'est retiré au cours de l'étude.

« L'exigence du consentement » (samtyckeskravet) est le deuxième principe qui implique que les participants donnent leur consentement à participer et que les personnes de moins de 15 ans ont le consentement de leurs parents. Comme les élèves dans cette étude sont mineurs,

nous avons envoyé une lettre (appendice f) aux parents pour demander leur permission. Le troisième principe, « l'exigence de la confidentialité » (konfidentialitetskravet) garantie que l'identité des participants à l'étude est protégée et traitée de façon anonyme. Étant donné que les questionnaires doivent être nommés afin de pouvoir les lier aux épreuves de compréhension écrite, nous avons été particulièrement claire sur ce point. Selon le quatrième principe, « l'exigence de l'utilisation » (nyttjandekravet), les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que pour cette étude (Vetenskapsrådet, 2002).

## 4 Résultat

Ce chapitre présente les résultats de la collecte de données et de l'épreuve de compréhension écrite.

### 4.1 Les résultats de l'épreuve de compréhension écrite

Une de nos questions de recherche était de savoir s'il existe un rapport entre les stratégies de lecture utilisées par les élèves et les résultats obtenus à une épreuve de compréhension écrite. À cette fin, les collégiens ont passé un test dont nous présentons les résultats dans le tableau 4 ci-dessous. Le tableau 4 montre les élèves individuellement (de 1 à 9) mais aussi divisés en deux groupes de niveau, le groupe faible et le groupe fort.

Tableau 4. Résultats de l'épreuve de compréhension écrite

Groupe	Faible				Fort				
Élève	1	4	5	8	2	3	6	7	9
Note	E	E	E	E	C	A	C	C	C
Points	6	8	7	7	13	17	11	11,5	12

Le nombre maximum de l'épreuve de compréhension écrite est de 18 points (appendice d). Pour obtenir la note E, il faut avoir entre 6 et 10 réponses justes. La note C demande entre 11 et 15 points et la note A entre 16 et 18 points. La classe entière a réussi l'épreuve de compréhension écrite avec un résultat acceptable, mais avec une grande variation de 6 à 17 points. Quatre élèves ont eu la note E, quatre élèves la note C et un élève se distingue étant le meilleur avec la note A.

### 4.2 Les stratégies utilisées toujours et souvent par élève

Nous voulons aussi savoir quelles stratégies de lectures les élèves utilisent lorsqu'ils lisent en français. Dans un questionnaire portant sur des différentes stratégies de lecture, les sujets de l'étude ont répondu s'ils les utilisaient « toujours », « souvent », parfois » ou « jamais ». Voici ci-après le tableau 5 montrant les stratégies employées « toujours » et « souvent » par les collégiens. La liste des stratégies auxquelles se réfèrent les lettres dans le tableau 5 se trouve dans appendice a.

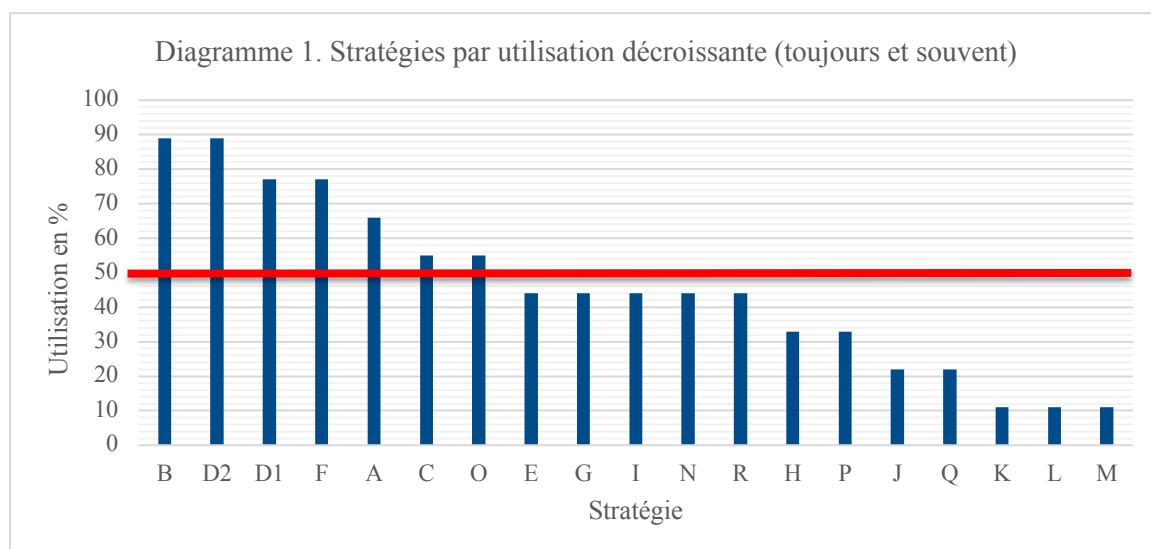


Tableau 5. Stratégies de lecture utilisées par les élèves toujours (tj) et souvent (so)

Groupe	Faible								Fort										
	1		4		5		8		2		3		6		7		9		
	tj	so	tj	so	tj	so	tj	so	tj	so	tj	so	tj	so	tj	so	tj	so	
Stratégies de lecture	A	•		•							•		•		•		•		
	B	•		•			•		•		•		•		•		•		
	C	•						•			•					•		•	
	D1	•		•		•		•	•						•		•		
	D2			•			•		•				•		•			•	
	E		•							•	•							•	
	F		•		•	•			•	•			•		•				
	G									•	•					•		•	
	H								•							•			
	I		•						•		•	•							
	J		•																•
	K																•		
	L											•							
	M																		
	N								•			•							•
	O								•			•		•			•	•	
	P		•									•							
Q															•				
R										•	•		•		•				

### 4.3 Les stratégies les plus couramment utilisées

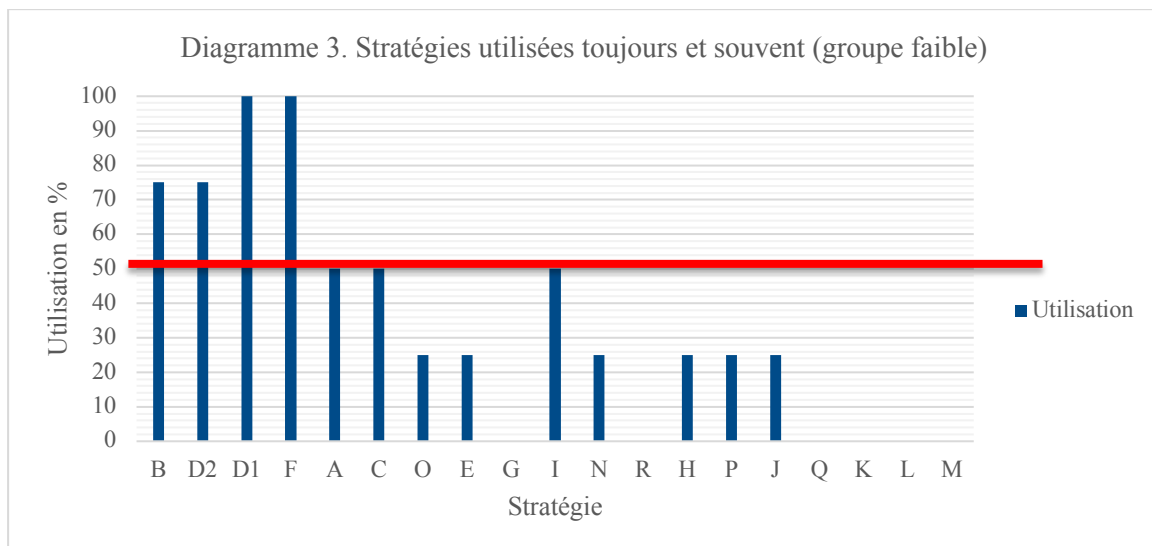
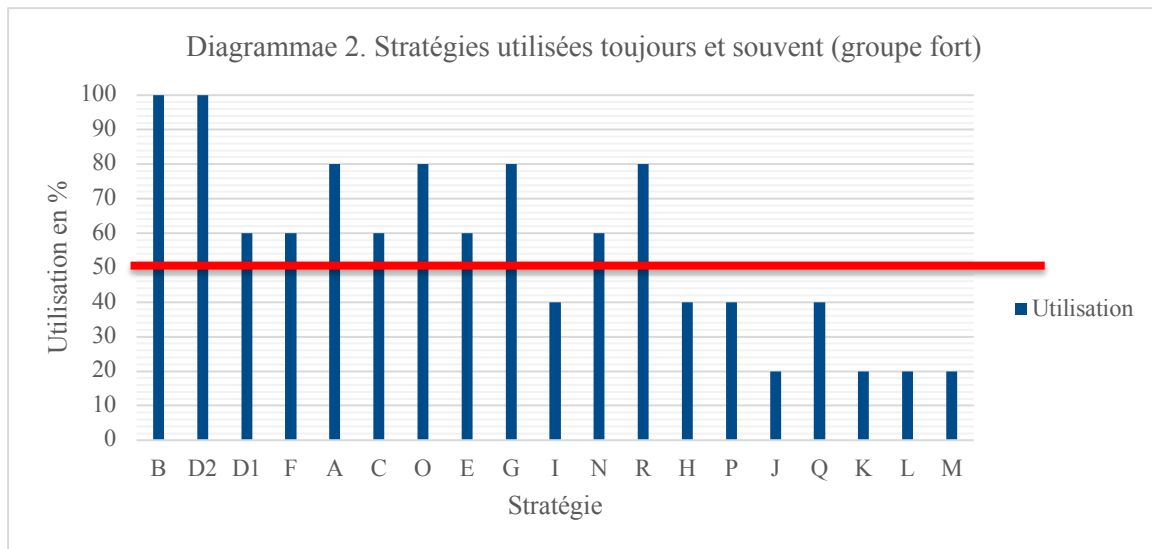
En compilant les réponses « toujours » et « souvent », sept stratégies de lecture se sont cristallisées comme les plus fréquemment utilisées (>50%). Ce sont *regarder les images* (B), *deviner avec l'aide du contexte* (D2), *deviner* (D1), *prendre l'aide d'autres langues* (F), *identifier le type de texte* (A), *visualiser ses propres images* (C) et *connecter aux connaissances antérieures* (O). Dans le diagramme 1 ci-dessous, nous présentons toutes les stratégies de lecture par ordre décroissant.



En divisant les sujets de l'étude dans deux groupes de niveau, nous voyons qu'ils ne favorisent pas les mêmes stratégies parmi les plus couramment employées. Tous dans le groupe faible *devinent* (D1) et *prennent l'aide d'autres langues* (F), contrairement au groupe fort dans lequel ils *regardent les images* (B) et *devinent avec l'aide du contexte* (D2). La plus grande différence entre les deux groupes se situe dans l'utilisation des stratégies suivantes : *identifier de quel type de texte il s'agit* (A) et *connecter aux connaissances antérieures* (O). Un seul élève dans le groupe faible indique qu'il *connecte aux connaissances antérieures* (O) tandis que quatre le font dans le groupe fort. De plus, dans le groupe faible précisent qu'ils deux élèves *identifient le type de texte* (A) comparé à quatre dans le groupe fort.

#### 4.4 La variation dans l'utilisation des stratégies

Si nous continuons avec le groupement en deux, une autre divergence se concrétise. En compilant les réponses « toujours » et « souvent », nous voyons que le groupe fort emploie une plus grande variation des stratégies que le groupe faible. Ceci est illustré dans les diagrammes 2 et 3 :



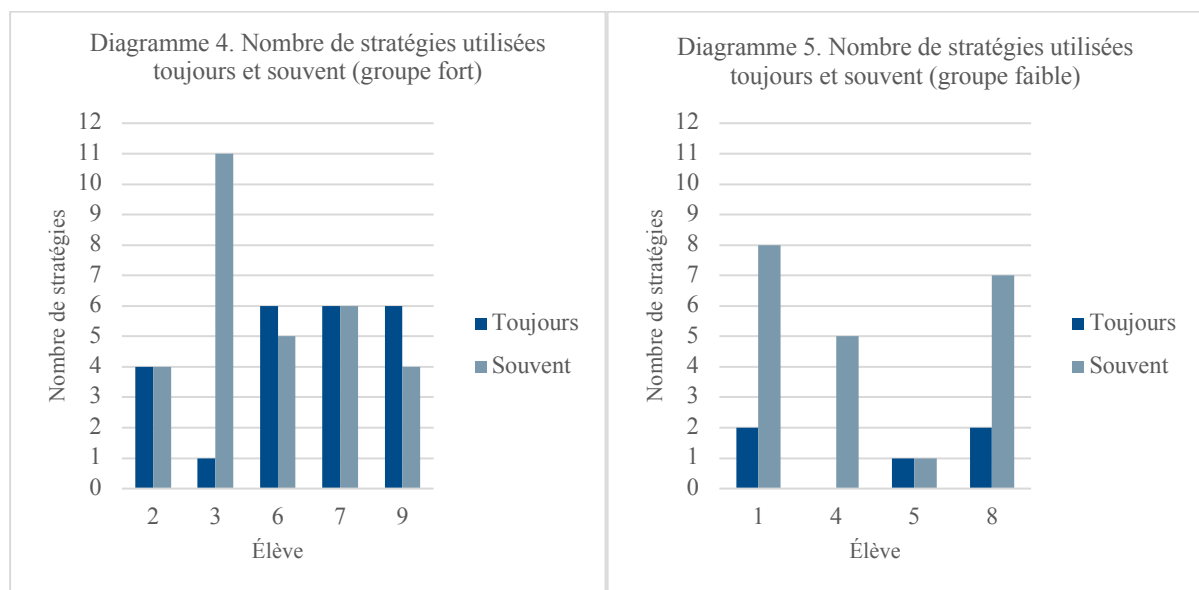
En comptant les stratégies disposées (>50%) dans le groupe fort, la somme devient onze mais seulement quatre dans le groupe faible. En addition des stratégies les plus populaires, le groupe fort *lit à haute voix* (E), *lit d'une manière sélective* (G), *connecte aux expériences antérieures* (N) et *enquête* (R). Il est également intéressant que les stratégies les plus utilisées ne sont pas tout à fait les mêmes dans les deux groupes.

Les diagrammes ci-dessus montrent aussi clairement que le groupe fort emploie toutes les stratégies que nous avons présentées. Dans le groupe faible, il y a six stratégies qui ne sont jamais utilisées. Parmi elles deux stratégies sont bien favorisées (80%) dans le groupe fort ; ce

sont lire d'une manière sélective (G) et enquête (R). Il s'agit aussi de se poser des questions pour trouver la difficulté (Q), résumer en écrivant (K), résumer en pensant (L) et comparer avec la lecture auparavant (M) qui sont employées dans une moindre mesure.

#### 4.5 La quantité de stratégies utilisées

Si nous regardons les stratégies que chaque collégien emploie « toujours » et « souvent », nous constatons que les élèves du groupe fort disposent d'un plus grand nombre de stratégies que ceux du groupe faible. Les diagrammes 4 et 5 ci-dessous illustrent la différence entre les deux groupes.



En comptant la moyenne, le groupe fort a répondu « toujours » et « souvent » 10,6 fois par élève alors que le groupe faible a répondu « toujours » et « souvent » 6,5 fois par collégien. Nous obtenons une plus grande différence en examinant uniquement les réponses « toujours ». Dans ce cas-là, le groupe faible obtient seulement une moyenne de 1,25 par élève tandis que le groupe fort atteint 5,2 par élève.

#### 4.6 Les attitudes, la métacognition et la compréhension écrite

Comme l'attitude et la capacité métacognitive joue un rôle important à l'égard de la lecture et l'utilisation de stratégies nous avons posé quelques questions là-dessus. Nous voulions savoir s'ils étaient motivés, mais aussi concentrés et intéressés en lisant en français (questions 2 à 4).

Afin d'analyser ces attitudes, nous avons divisé leurs réponses en trois : « très positif », « assez positif » et « moins positif ». Deux collégiens sont très positifs et sept sont assez positifs pour lire en français. Ce sont l'élève 3 et l'élève 6 qui sont les plus positifs quand il s'agit de lire en français. Ces deux collégiens ont obtenu les notes A et C à l'épreuve de compréhension écrite. Voici-ci-dessous le tableau 6 qui illustre l'attitude élève par élève :

Tableau 6. Attitude à l'égard de la lecture en français

Groupe	Faible				Fort				
Élève	1	4	5	8	2	3	6	7	9
Très positif						•	•		
Assez positif	•	•	•	•	•			•	•
Moins positif									

Nous voulons aussi examiner à quel point les collégiens utilisaient des stratégies de manière consciente (questions 29 et 30) Encore une fois, nous avons divisé leurs réponses en trois catégories : « très conscient », « assez conscient », « moins conscient ». Six élèves sont assez conscients de leur utilisation stratégique. Il peut sembler contradictoire que les trois collégiens qui sont moins conscients se retrouvent tous dans le groupe fort, c'est-à-dire parmi ceux qui ont eu C à l'épreuve de compréhension écrite. Le plus conscient est l'élève 3 qui est le seul à avoir obtenu un A lors de l'épreuve de compréhension écrite et l'élève 9 qui a obtenu un C. Le tableau 7 ci-dessous indique comment les élèves sont conscients en utilisant des stratégies de lecture :

Tableau 7. Utilisation des stratégies de manière consciente

Groupe	Faible				Fort				
Élève	1	4	5	8	2	3	6	7	9
Très conscient									
Assez conscient	•	•	•	•		•			•
Moins conscient					•		•	•	

De plus, nous avons essayé d'établir le niveau de compréhension écrite chez les sujets de l'étude. Nous avons donc demandé s'ils s'accrochent à des mots difficiles, s'ils pensent que le texte contient trop de mots difficiles et s'ils comprennent le texte sans traduire mots par mots (questions 6 à 8). Comme avec les attitudes, nous avons divisé leurs réponses en trois : « niveau supérieur », « niveau intermédiaire » et « niveau inférieur ». Selon notre compilation, un collégien a un niveau supérieur et les autres figurent dans le niveau intermédiaire. L'élève

le plus accompli, avec la note A, était celui qui considérait que sa compréhension écrite était très bonne. Dans le tableau 8, ci-après, est montré le niveau en compréhension écrite élève par élève :

Tableau 8. Niveau en compréhension écrite

Groupe	Faible				Fort				
Élève	1	4	5	8	2	3	6	7	9
Supérieur						•			
Intermédiaire	•	•	•	•	•		•	•	•
Inférieur									

## 5 Analyse et discussion

Dans ce chapitre nous clarifions notre problématique en appliquant le cadre théorique aux résultats. Premièrement, nous avons voulu savoir quelles stratégies sont utilisées par un groupe de collégiens suédois en lisant en français. Nous avons trouvé que les sujets de l'étude favorisent sept stratégies. Ce sont *regarder les images* (B), *deviner avec l'aide du contexte* (D2), *deviner* (D1), *prendre l'aide d'autres langues* (F), *identifier le type de texte* (A), *visualiser ses propres images* (C) et *connecter aux connaissances antérieures* (O).

Notre deuxième question de recherche était de voir s'il existait un rapport entre les stratégies de lecture utilisées et les résultats d'une épreuve de compréhension écrite. Lorsque nous avons divisé le groupe d'élèves en deux (groupe fort et groupe faible), nous avons obtenu des réponses à cette question. Nous avons aperçu des rapports évidents entre l'utilisation de stratégies de lecture et de bons résultats à l'épreuve de compréhension écrite conformément à Ekelund (2010). En examinant comment les deux groupes emploient les stratégies les plus favorisées, nous avons détecté que les stratégies utilisées par le groupe fort sont plus élaborées que celles du groupe faible, suivant Ekelund (2010). Les stratégies employées dans le groupe fort correspondent aussi à une étude de Hosensfeld (1984) à laquelle Tornberg (2012) se réfère. Dans cette étude, les lecteurs forts emploient six stratégies se disant plus développées. Nous avons distingué trois d'entre elles dans le groupe fort. Il s'agit de *deviner la signification des mots en fonction du contexte* (D2), *utiliser les images* (F) et leur connaissance du monde, que nous considérons être très proche de *connecter aux connaissances antérieures* (O). Cette dernière stratégie est également utilisée par les lecteurs doués d'après Ekelund (2010). Les deux premières stratégies sont utilisées par tous les membres du groupe fort. La seule stratégie qui est utilisée dans le groupe faible dans une relativement large mesure est *deviner avec l'aide du contexte* (D2). Sinon tous les collégiens dans le groupe faible *devinent* (D1) sans utiliser le contexte et *prennent l'aide d'autres langues* (F). Nous n'avons pas trouvé de preuve quelconque pour définir ces deux stratégies comme élaborées. Westlund (2012) appelle même *deviner la signification des mots* une stratégie inappropriée qui peut causer une mauvaise compréhension.

Nous avons aussi distingué que le groupe fort utilise une plus grande quantité et variation des stratégies de lecture. Les élèves de ce groupe emploient toutes les stratégies étudiées plus ou

moins fréquemment et paraît ainsi varier son utilisation des stratégies. Nous pensons que c'est lié au fait que le groupe fort est capable d'adapter les stratégies au but de la lecture. Ces collégiens se rendent compte quand une stratégie ne fonctionne pas et accord une autre. En plus des stratégies les plus couramment utilisées, ce groupe *lit d'une manière sélective* (G) et *enquête* (R). Si on possède la capacité de lire d'une manière sélective la lecture devient plus efficace. Cette stratégie est avantageuse quand il est question de trouver une information spécifique dans un texte (Roe, 2014). *Enquêter* veut dire résoudre des problèmes de compréhension qui apparaissaient pendant la lecture. Donc, il est avant tout nécessaire de comprendre qu'un problème s'est posé. C'est une stratégie pour des lecteurs conscients qui vérifie et enregistre constamment s'ils comprennent le contenu du texte (Roe, 2014). Dans une moins grande mesure, ce groupe *lit à voix haute* (E) et *connecter aux expériences antérieures* (N). Lire ou réfléchir à voix haute contribue à la concentration. En lisant sans réfléchir, il est facile de manquer des détails importants ou de tirer les mauvaises conclusions (Roe, 2014). Nous voyons la *connexion aux expériences antérieures* (N) comme équivalente à l'utilisation des connaissances du monde qui est une stratégie élaborée selon Hosensfeld (1984) auquel Tornberg (2012) se réfère.

Nous avons aussi fait une tentative de mettre en lumière les attitudes des élèves vis-à-vis de la lecture, leur niveau de compréhension écrite ainsi que leur perception métacognitive. Cela pour voir s'il existe des divergences entre les collégiens et les lier à l'épreuve de compréhension écrite. Malheureusement, cette démarche n'a pas donné de résultat. Pour trouver l'attitude à l'égard de la lecture nous avons demandé, entre autres, si les sujets de l'étude étaient motivés pour lire en français. Selon Westlund (2012), les stratégies de lecture sont liées à la motivation. Un manque de motivation peut rendre impossible l'utilisation efficace des stratégies de lecture. D'après Westlund les lecteurs faibles ont également une tendance à ne pas avoir une attitude positive vis-à-vis de la lecture parce qu'ils manquent à la fois d'envie et de motivation pour lire (Westlund, 2012). Nous ne pouvons pas voir que cela est en ligne avec notre étude, puisque tous les élèves sont « assez positifs » ou « très positifs » à l'égard de la lecture en français.

Quand il s'agit de la compréhension écrite nous ne pouvons pas non plus tirer de conclusion claire. La recherche de Stevenson, Schoonen et Glopper (2003), auxquels Nilsson (2007) se



réfère, montre que les lecteurs se focalisent sur les obstacles, les éléments difficiles et la traduction du texte dans une plus grande mesure en lisant dans une langue étrangère. En plus, leur vocabulaire est souvent trop limité. (Lundhahl, 1998). Cependant, il semble que personne dans notre étude ne pense que c'est trop difficile de lire en français, même pas les élèves les plus faibles.

Nous voulions aussi voir à quel point les collégiens utilisaient des stratégies de manière consciente. Remarquablement, les trois élèves qui se voyaient les moins conscients ont eu la note C à l'épreuve de compréhension écrite. Ça montre possiblement qu'ils emploient des stratégies de lecture d'une manière plutôt automatisée. Ils savent quelles stratégies ils utilisent et dans quelle mesure mais ils n'en sont pas conscients pendant la lecture. Westlund (2012) affirme que les lecteurs doués utilisent des stratégies sans y penser.

Pour vraiment être un lecteur conscient, il faut contrôler sa propre lecture. *Contrôler* est la stratégie la plus compréhensive de toutes selon Roe (2014). Elle touche aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. Cela veut dire qu'on devrait non seulement être capable de raisonner autour de sa propre pensée, mais aussi être capable de changer sa manière de réfléchir lorsque la mauvaise stratégie est utilisée (Westlund, 2012). Aucun collégien estime être un utilisateur de stratégies très conscient. Pourtant, nous avons pu constater que l'élève 3 se démarque des autres en ayant un niveau supérieur en compréhension écrite. Effectivement, il est le seul à avoir obtenu la note A à l'épreuve de compréhension écrite. De plus, il utilise des stratégies de manière assez consciente et son attitude à l'égard de la lecture en français est très positive. En prenant tous ces facteurs en compte, nous proposons que cet élève ait les meilleures conditions pour une bonne compréhension écrite par rapport aux autres sujets de l'étude.

## 6 Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de montrer un exemple de la relation entre la compréhension écrite d'un texte en français et les stratégies de lecture employées par un groupe de collégiens suédois en huitième année. Notre première question de recherche était de voir quelles stratégies sont utilisées par ces élèves. En demandant aux collégiens de remplir un questionnaire, nous avons trouvé que sept stratégies sont utilisées dans une plus large mesure. Les élèves regardent les images, devinent avec l'aide du contexte, devinent, prennent l'aide d'autres langues, identifient le type de texte, visualisent leurs propres images et connectent à leurs connaissances antérieures.

Avec notre deuxième question de recherche nous avons examiné s'il existait des rapports entre les stratégies de lecture et les résultats obtenus à une épreuve de compréhension écrite. À cette fin les collégiens ont passé une telle épreuve. Le nombre maximum de cette épreuve était de 18 points. Quatre élèves ont eu la note E, quatre élèves la note C et un élève la note A. Les résultats de cette épreuve ont été analysés avec le questionnaire. En divisant les collégiens en deux groupes, un groupe faible (la note E) et un groupe fort (les notes A et C), nous avons pu voir des rapports évidents entre l'utilisation des stratégies de lecture et de bons résultats dans l'épreuve de compréhension écrite. Les élèves dans le groupe fort favorise des stratégies plus élaborées. Ils utilisent aussi une plus grande quantité et variation de stratégies que les élèves dans le groupe faible.

Nous avons aussi fait une tentative de mettre en lumière les attitudes des collégiens vis-à-vis de la lecture, leur niveau de compréhension écrite ainsi que leur propre perception de comment ils utilisent les stratégies et les lient aux résultats à l'épreuve de compréhension écrite. En conclusion, nous avons pu voir que l'élève 3 se démarquait des autres en étant seul avec un niveau supérieur en compréhension écrite et le seul à avoir obtenu la note A à l'épreuve de compréhension écrite.

Bien que notre étude soit de petite taille avec un échantillon limité, nous trouvons quand même que le résultat nous donne une image claire sur les stratégies utilisées par les collégiens ainsi que les liaisons entre ces stratégies de lecture et les résultats obtenus à l'épreuve de compréhension écrite. Nous osons dire que cette étude pourrait être applicable dans un

contexte plus large. Cependant, il serait donc intéressant d'ajouter à l'étude comment le rôle de l'enseignant peut affecter l'utilisation des stratégies par les élèves. Plusieurs études montrent que l'enseignant joue un rôle important dans l'apprentissage de la compréhension stratégique. Boonyaratapan (2000) indique aussi dans sa thèse que l'attitude vis-à-vis de la lecture en français peut devenir plus positive avec un bon enseignement. Il serait avantageux de faire une étude basée sur des interviews qualitatives pour faire ressortir les attitudes et l'aspect métacognitif sur un niveau plus profond, choses que nous n'avons pas réussi à accomplir en utilisant seulement un questionnaire de questions fermées.

## Références

- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* Repéré à [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport\\_Bianco.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf)
- Bergström, I., Håkanson, U., Tronberg, U. et Öman M. (2000). Läsning och läsförståelse. Sous la direction de (Malmberg, P.) *I huvudet på en elev - Projektet STRIMS : Strategier vid inläring av moderna språk*. (pp. 152-176). Stockholm : Bonnier Utbildning AB.
- Boonyratapan, M. (2000). *L'impact de l'entraînement à l'utilisation des stratégies de lecture sur la compréhension de textes chez des élèves thaïlandais*. Thèse. Université Laval. Repéré dans Proquest Dissertations Publishing (NQ48971)
- Braunger, J. et Lewis, J.P. (2006). *Building a knowledge base in reading*. (2<sup>e</sup> éd.). Newark : International reading association.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. Sous la direction de (Bråten, I.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (pp. 11-22). Lund : Studentlitteratur,
- Cuq, J. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. (2<sup>e</sup> éd.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Duke, N.K. et Pearson P.D. (2002). Effective practice for developing reading comprehension. Sous la direction de (Farstrup, A.E. et Samuel, S.J.) *What research has to say about reading instruction*. (pp. 205-242). Newark : International reading association.
- Ekelund, K. (2010). *Vilka samband finns det mellan lässtrategier och läsförståelse ?* Mémoire. Göteborgs universitet.
- Hosenfeld, C. (1984). Case study of ninth grade readers. Sous la direction de (Alderson, J.C. et Urquhart, A.S.) *Reading in a foreign language*. (pp. 231-249). Harlow : Longman.
- Lundahl, B. (1998). *Läsa på främmande språk : om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinläringen*. Lund : Studentlitteratur.
- Lundquist, L. (2013). *Lire un texte académique en français : stratégies de lecture, exercices de lecture assistée par ordinateur*. Paris : Ophrys.
- McLaughlin, M. et Allen, M.B. (2002). *Guided comprehension. A teaching model for grades 3-8*. Newark : International reading association.
- Nilsson, A. (2007). *Lire et comprendre en français langue étrangère : les pratiques de lecture et le traitement des similitudes intra- et interlexicales*. Dissertation. Stockholms universitet.
- Palinscar, A.S. et Brown, A (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*. Repéré à [https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching.pdf)

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik : efter den första läsinläringen*. Malmö : Gleerup.

Skolverket (2017). *Kommentarsmaterial till kursplanen i moderna språk*. Édition révisée. Repéré à [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3866.pdf%3Fk%3D3866](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3866.pdf%3Fk%3D3866)

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*. Repéré à [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575)

Stevenson, M., Schoonen, R. et de Glopper, K. (2003). Inhibition or compensation ? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. *Language learning*, pp. 765-815.

Strømsø, H. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. Sous la direction de (Bråten, I.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (pp. 23-46). Lund : Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2<sup>e</sup> éd.). Lund : Studentlitteratur.

Tornberg, U. (2005). *Språkdidaktik*. (5<sup>e</sup> éd.). Malmö : Gleerups Utbildning.

Trost, J. (2016). *Enkätboken*. (5<sup>e</sup> éd.). Lund : Studentlitteratur.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse : lässtrategier och studieteknik*. (2<sup>e</sup> éd.). Stockholm : Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Repéré à [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

# Appendices

## Appendice a : la liste des stratégies

A	Identifier le type de texte
B	Regarder les images
C	Visualiser des propres images
D1	Deviner
D2	Deviner avec l'aide du contexte
E	Lire à haute voix
F	Prendre l'aide d'autres langues
G	Lire d'une manière sélective
H	Prédire
I	Interpréter
J	Révéler l'information centrale
K	Résumer en écrivant
L	Résumer en pensant
M	Comparer avec la lecture auparavant
N	Connecter aux expériences antérieures
O	Connecter aux connaissances antérieures
P	Se demander si le texte est compris
Q	Se poser des questions pour trouver la difficulté
R	Enquêter

## Appendice b : le questionnaire

### Enkät om lässtrategier

Vad kul att du vill medverka i min studie. Tänk på att svara så ärligt du kan på alla frågor i enkäten!  
Med de första frågorna ska du berätta om du tidigare har arbetat med lässtrategier i skolan.  
Hälsningar, Mia

1. Vad heter du i förnamn och efternamn?

**Här följer några frågor om din inställning till att läsa på franska och till att förstå fransk text.**

2. Hur motiverad är du när läser på franska?

mycket motiverad  
ganska motiverad  
lite motiverad  
inte alls motiverad

3. Hur koncentrerad är du när läser på franska?

mycket koncentrerad  
ganska koncentrerad  
lite koncentrerad  
inte alls koncentrerad

4. Hur intresserad av textens innehåll är du när du läser på franska?

mycket intresserad  
ganska intresserad  
lite intresserad  
inte alls intresserad

5. Brukar du anstränga du dig för att förstå texten?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

6. Brukar du haka upp dig på svåra ord?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

7. Brukar du tycka att texten innehåller för många svåra ord?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

8. Brukar du förstå texten utan att behöva översätta ord för ord?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig

**Resterande frågor tar upp olika strategier du kan tänkas använda vid läsning på franska, samt din egen uppfattning om hur du använder strategier.**

9. Innan du börjar läsa, brukar du ta reda på vilken typ av text det handlar om?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig

10. Innan du börjar läsa, brukar du titta på textens bilder för att bilda dig en uppfattning om vad texten handlar om?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig

11. Om det inte finns några bilder, brukar du kunna föreställa dig egna inre bilder när du läser?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig

12. Brukar du gissa ordens betydelse?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig

13. Om svar "alltid", "ofta" eller "ibland" på fråga 12. Brukar du ta hjälp av vad som står i texten runtomkring det svåra ordet när du gissar?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig

14. Brukar du läsa högt för dig själv?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig

15. Brukar du ta hjälp av andra språk?

- alltid
- ofta
- ibland
- aldrig



16. Vilket/vilka språk tar du i så fall hjälp av?

17. Brukar du läsa texten selektivt (Det är att bara läsa delar av texten för att till exempel hitta svaret på en fråga)?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

18. Brukar du förutspå vad som kommer att hända i texten?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

19. Brukar du tolka textens innehåll för att förstå dess mening/budskap?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

20. Brukar du ta ut det viktigaste i innehållet genom att stryka under, göra tankekartor eller ta ut nyckelord?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

21. Brukar du sammanfatta texten genom att skriva en kortare version av originaltexten?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

22. Brukar du sammanfatta texten för dig själv utan att skriva ner det?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

23. Brukar du jämföra textens innehåll med sådant du tidigare läst?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

24. Brukar du koppla textens innehåll till egna erfarenheter, alltså sådant du själv varit med om?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

25. Brukar du koppla textens innehåll till egna kunskaper, alltså sådant du redan vet?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

26. Brukar du fråga dig själv om du förstått texten?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

27. När du har svårt att förstå en text, brukar du ställa frågor för att hitta svårigheten i texten?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

28. När du har svårt att förstå en text, brukar du till slut komma fram till ett sätt som gör att du förstår texten bättre?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

29. Enligt dig, använder du lässtrategier på ett medvetet sätt?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

30. Enligt dig, använder du lässtrategier på ett medvetet sätt under hela läsningen (det vill säga före, under och efter läsningen)?

alltid  
ofta  
ibland  
aldrig

31. Är det något som du skulle vilja tilläga som inte har tagits upp i enkätfrågorna?

Tack för ditt deltagande!

## Appendice c : les réponses du questionnaire

Question 2. À quel point est-tu motivé lorsque tu lis en français ?

Très motivé	Parfois motivé	Peu motivé	Jamais motivé
22 %	56%	11%	11%

Question 3. À quel point est-tu concentré lorsque tu lis en français ?

Très concentré	Parfois concentré	Peu concentré	Jamais concentré
33%	67%	0%	0%

Question 4. À quel point est-tu intéressé par le contenu du texte lorsque tu lis en français ?

Très intéressé	Parfois intéressé	Peu intéressé	Jamais intéressé
11%	44%	33%	11%

Question 5. Est-ce que tu fais un effort pour comprendre le texte ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
44%	44%	11%	0%

Question 6. Est-ce que tu t'accroches à des mots difficiles ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	22%	67%	11%

Question 7. Pense-tu que le texte contient trop de mots difficiles ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
11%	22%	56%	11%

Question 8. Comprends-tu le texte sans traduire mots par mots ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	56%	44%	0%

Question 9. Avant de commencer à lire, découvres-tu de quel type de texte il s'agit (A) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
33%	33%	22%	11%

Question 10. Avant de commencer à lire, regardes-tu les images du texte pour obtenir une idée de quoi il parle (B) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
56%	33%	11%	0%

Question 11. S'il n'y a pas d'images, imagines-tu tes propres images quand tu lis (C) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
11%	44%	22%	22%

Question 12. Devines-tu la signification des mots (D1) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
33%	44%	22%	0%

Question 13. Si tu as répondu « toujours », « souvent » ou « parfois » à la question 12. Utilises-tu le texte autour du mot difficile lorsque tu devines (D2) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
56%	33%	11%	0%

Question 14. Lis-tu à voix haute pour toi-même (E) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
11%	33%	33%	22%

Question 15. Prends-tu de l'aide d'autres langues (F) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
44%	33%	22%	0%

Question 16. Dans ce cas, quelle langue ou quelles langues utilisez-vous ?

Tous les élèves ont répondu qu'ils utilisent l'anglais. Trois d'entre eux utilisent aussi le suédois.

Question 17. Lis-tu le texte d'une manière sélective (H) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	44%	56%	0%

Question 18. Prédis-tu ce qui va se passer dans le texte (I) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	33%	56%	11%

Question 19. Interprètes-tu le contenu du texte afin de donner un sens au texte (J) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	44%	44%	11%

Question 20. Révèles-tu l'information la plus centrale dans le texte en soulignant, en faisant des cartes mentales ou en écrivant des mots-clés (K) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	22%	11%	67%

Question 21. Résumes-tu le texte en créant une version plus courte du texte original (L) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	11%	11%	78%

Question 22. Résumes-tu le texte dans ta tête sans écrire (M) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	11%	56%	73%

Question 23. Compares-tu le texte avec ce que tu as lu auparavant (N) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	11%	56%	33%

Question 24. Connectes-tu à tes expériences antérieures pour mieux comprendre le texte (O) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
22%	22%	44%	11%

Question 25. Connectes-tu à tes connaissances antérieures pour mieux comprendre le texte (P) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
22%	33%	44%	0%

Question 26. Demandes-tu toi-même si tu as compris le texte (Q) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	33%	33%	33%

Question 27. Lorsque tu as du mal à comprendre un texte, poses-tu des questions pour trouver la difficulté dans le texte (R) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
11%	11%	56%	22%

Question 28. Lorsque tu as du mal à comprendre un texte, trouves-tu un moyen de mieux comprendre le texte (S) ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
22%	22%	56%	0%

Question 29. Selon toi, utilises-tu des stratégies de lecture de manière consciente ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
11%	33%	44%	11%

Question 30. Selon toi, utilises-tu des stratégies de lecture de manière consciente tout au long de la lecture ?

Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
0%	22%	44%	33%

## Appendice d : les points sur l'épreuve de compréhension écrite

Voici les points donnés pour chaque question à l'épreuve de compréhension écrite.

- Question 1 : 4 points
- Question 2 : 1 points
- Question 3 : 3 points
- Question 4 : 6 points
- Question 5 : 1 points
- Question 6a : 2 points
- Question 6b : 1 point

## Appendice e : l'épreuve de compréhension écrite

Namn: \_\_\_\_\_ Klass: \_\_\_\_\_

### Un e-mail

Du ska åka på språkresa till Frankrike och ska bo hemma hos Pierre, vars familj tar emot språkstudenter varje år. Här får du ett välkomstbrev från Pierre.

Salut mon ami(e) suédois(e) !

Samedi, le 8 août

J'espère que tout va bien chez toi en Suède :) Bientôt tu rends visite à ma famille ici en France pour étudier le français bien sûr. Chouette ! Ça va être très intéressant pour toi. Je m'appelle Pierre. Je suis un garçon de quatorze ans et je suis l'origine suisse, mais je n'habite pas là-bas. J'habite dans le centre de Nice. Nice est une ville assez grande qui est située dans le sud de la France vers la Méditerranée. À Nice il y a des plages fantastiques ! Il fait très beau et chaud presque tous les jours ici :) Il y a beaucoup de touristes aussi à Nice surtout pendant l'été. Ici tu peux faire de la voile, de la planche à voile, de la natation et le surf ou simplement tu peux te baigner dans la mer et te bronzer. Quand tu viens ici nous allons faire beaucoup de choses ensemble. Et toi ? Tu habites où ? Comment est ta ville ? Quel temps fait-il chez toi ?

Ton école ici à Nice s'appelle L'Institut de Langues et elle est située au centre-ville. Ça c'est très bien ! Tu aimes quelles matières ? Moi je préfère l'histoire et l'anglais. Le professeur de l'anglais est super sympa. Comment s'appelle ton école en Suède ? Pendant mes loisirs je joue au tennis, je vais au cinéma avec mes amis et je lis beaucoup. Je joue aussi de la guitare dans un groupe de rock. J'adore le rock ! Et toi ? Tu aimes quel type de musique ?

Dans ma famille nous sommes cinq personnes. Ma mère, mon père, moi et mes deux sœurs Amélie et Françoise. Elles sont pénibles parfois :( Quand même j'aime beaucoup ma famille surtout mon grand-père, mais il n'habite pas ici parce qu'il habite toujours à Berne, la capitale de Suisse. Pendant les vacances je vais souvent là pour le visiter. Papi est super sympa :) Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances ? Demain c'est l'anniversaire de ma mère et la surprise est de rendre une visite à Monaco. Nous allons visiter le château royal. Ma mère adore la famille royale et si on a de la chance on voit la princesse et le prince. Heureusement pour ma mère :)

Bon, maintenant il faut y aller ! Ce soir je vais aller voir un film avec mes amis au cinéma.

Écris-moi et à bientôt ! //Ton ami Pierre

Svara på frågorna på svenska!

☀ = Uppgiften siktar mot en högre nivå och kan kräva ett mer detaljerat svar

1. Berätta så mycket du kan om staden där Pierre bor. Var ligger den? Hur beskriver han sin stad? Hur ser den ut? ☀

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. Vilket väder är det i staden? Kryssa för rätt svar.

- Det är molnigt och det regnar ofta.  
 Det är vackert väder och varmt ibland.  
 Det är vackert väder och varmt varje dag

3. Vilka aktiviteter kan man göra i staden? Nämn minst 3 stycken.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

4. Sant eller falskt? Kryssa för om meningarna är sanna eller falska.

	Sant	Falskt
a. Pierre bor i Schweiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Pierres skola heter L'Institut de langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. L'institut de langues ligger i Centrum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Pierre har två systrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Ikväll ska Pierre och hans vänner gå på café.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Pierre läser mycket på fritiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hur många i Pierres familj kommer du att träffa på "din språkresa"?  
\_\_\_\_\_ stycken

6a. Varför ska familjen åka till Monaco? ☀

\_\_\_\_\_

6b. Vad ska de besöka? ☀

\_\_\_\_\_



## Appendice f : la lettre aux parents des participants de l'étude

*Till föräldrar med elever i franska på Trönninge skola*

Hej,

Mitt namn är Mia Broman Roux. Jag är lärare i franska men håller också på att göra en studie om elevers läsförståelse och lässtrategier vid franska institutionen på Göteborgs universitet.

För att få underlag till mitt arbete skulle jag vilja att ert barn deltar i en enkätundersökning angående deras lässtrategier. Enkäterna kommer att namnas för att kopplas till ett läsförståelsetest och för att jag ska kunna återkomma till eleverna med eventuella följdfrågor. I uppsatsen kommer dock eleverna att vara helt anonyma.

Besked lämnas till skolan senast den 19 januari.

Tack på förhand!

Mia Broman Roux

---

Elevens namn: \_\_\_\_\_

**Ja**, mitt barn får delta i studien.

**Nej**, mitt barn får inte delta i studien.

Målsmans signatur: \_\_\_\_\_

## Appendice g : les calculs des séries de questions

Dans les calculs ci-dessous,  $Q_2$  représente la réponse à la question 2 du questionnaire et ainsi de suite. La réponse à une question ( $Q_x$ ) peut donc avoir une valeur entre 1 et 4.

### L'attitude A

Formule :  $A = Q_2 + Q_3 + Q_4$  où  $Q_x = 1..4$  avec  $x = 2, 3$  ou  $4$

Échelle de valeur pour l'attitude

3..5	6..9	10..12
Moins positif	Assez positif	Très positif

### Le niveau de compréhension écrite C

Formule :  $C = -Q_6 - Q_7 + Q_8$  où  $Q_x = 1..4$  avec  $x = 6, 7$  ou  $8$

Échelle de valeur pour le niveau de compréhension écrite

-7..-5	-4..-1	0..2
Niveau inférieur	Niveau intermédiaire	Niveau supérieur

### L'utilisation consciente des stratégies U

Formule :  $U = Q_{29} + Q_{30}$  où  $Q_x = 1..4$  avec  $x = 29$  ou  $30$

Échelle de valeur pour l'utilisation consciente des stratégies

2-3	4-6	7-8
Moins conscient	Assez conscient	Très conscient